

Wernet, Andreas

Pädagogische Professionalität "außer Dienst". Eine Replik auf Twardella

Pädagogische Korrespondenz (2004) 33, S. 75-86



Quellenangabe/ Reference:

Wernet, Andreas: Pädagogische Professionalität "außer Dienst". Eine Replik auf Twardella - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2004) 33, S. 75-86 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-80147 - DOI: 10.25656/01:8014

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-80147>

<https://doi.org/10.25656/01:8014>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der

Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

- 5 **AUS DER FREMDE:**
Ilan Gur-Ze'ev
Gerechtigkeit als Bedrohung der Existenz Israels
- 15 **DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK**
Gernot Koneffke
*Der Grund für die mögliche Befreiung von Herrschaft liegt im Diesseits –
gegen die Theologisierung der kritischen Bildungstheorie*
- 42 **AUS DEN MEDIEN:**
Schönheit und Apokalypse
Zum Tode von Richard Avedon
- 47 **AKTUELLES THEMA**
Judith Endter
Mehr Praxis gegen zu viel Theorie in der Lehrerbildung
*Kritische Anmerkungen zum »Dritten Gesetz zur Qualitätssicherung
in hessischen Schulen«*
- 63 **DISKUSSION**
Sieglinde Jornitz
*Tun Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht,
was sie als Mitglieder ihrer Profession tun sollten?*
Zur Diskussion zwischen Wernet und Twardella
- 65 *Johannes Twardella*
Rollenförmig oder als »ganze Person«?
*Ein Beitrag zur Diskussion über die Professionalisierungstheorie
und die Struktur pädagogischen Handelns*
- 75 *Andreas Wernet*
Pädagogische Professionalität »außer Dienst«
Eine Replik auf Twardella
- 87 **SINNBILDER**
Andreas Gruschka
Drei Selbstdarstellungen von Lehrern
- 98 **ERZIEHUNG NEU:**
Sieglinde Jornitz
Der Trainingsraum: Unterrichtsstörung als Bumerang

Andreas Wernet

Pädagogische Professionalität »außer Dienst«

Eine Replik auf Twardella

Bei Twardellas Kritik meiner professionalisierungstheoretischen Sichtweise auf pädagogisches Handeln scheint mir der für eine Diskussion günstige Umstand gegeben zu sein, dass auf dem Boden gemeinsam geteilter professionalisierungstheoretischer, methodologischer und methodischer Annahmen die empirischen Befunde zum Lehrerberuf eine geradezu gegensätzliche objekttheoretische Würdigung erfahren. Die Gemeinsamkeit, die ich vermute, lässt sich sehr vereinfacht folgendermaßen umschreiben: Eine empirisch begründete, material gesättigte Theorie professionalisierten pädagogischen Handelns muss sich in der rekonstruktionsmethodologischen Analyse von Protokollen schulischer Interaktion bewähren. Diese Bewährung kann darin bestehen, die empirisch anzutreffenden Interaktionen unmittelbar als Protokolle professionellen Handelns ausweisen zu können. Sie kann aber auch darin bestehen, an diesen Protokollen zwar ein faktisches Professionalisierungsdefizit, zugleich aber eine (ebenso faktische) Professionalisierungsbedürftigkeit auszuweisen.¹

Ich selbst bin dieser Strategie gefolgt. Ich darf an dieser Stelle vielleicht bemerken, dass meine These, pädagogisches Handeln folge weder der Professionalisierungslogik, noch lasse sich eine Professionalisierungsbedürftigkeit empirisch begründen, nicht meiner ursprünglichen Sichtweise entspricht. Ich habe mich auf die Suche nach professionalisierungsindikativen Lehrer-Schüler-Interaktionen begeben – und bin nicht fündig geworden. Damit setzt sich meine These einer einfachen empirischen Falsifikationsmöglichkeit aus: wenn es gelingt, eine professionalisierungsindikative Lehrer-Schüler-Interaktion zu finden, lässt sich mein Theorievorschlag nicht aufrecht erhalten.

Twardellas Kritik geht einen anderen Weg. Seine Widerlegung erfolgt nicht auf der Basis eines von mir nicht berücksichtigten empirischen Sachverhalts. Twardella beansprucht, die Professionalität pädagogischen Handelns an demselben Interaktionsverlauf zu zeigen, an dem ich das Gegenteil zu zeigen versucht habe. Sein Anspruch auf Falsifikation beruft sich nicht darauf, einen schwarzen Schwan gefunden zu haben, sondern widerspricht schon der Diagnose, die von mir behaupteten weißen Schwäne seinen wirklich weiß.

Für dieses Vorgehen bin ich Twardella sehr dankbar. Denn es ermöglicht eine klare Gegenüberstellung der Positionen und eine leicht nachvollziehbare Prüfung der vorgebrachten Argumente, die auf gleicher empirischer Augenhöhe angesiedelt sind.

Ich werde in meiner Replik in drei Schritten vorgehen. (I) Zunächst werde ich das von mir vorgeschlagene Modell pädagogischer Permissivität kurz darstellen und

¹ Diese Strategie legt Oevermanns Vorschlag zur Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns nahe. Vgl. Oevermann 1996.

erläutern, inwiefern es als theoretische Alternative zur Professionalisierungsannahme pädagogischen Handelns zu verstehen ist. (II) In einem zweiten Schritt wende ich mich dann Twardellas Interpretation zu. Ich will hier zeigen, dass Twardellas Ausführungen als implizite Bestätigung des Modells pädagogischer Permissivität gelesen werden können. (III) Abschließend will ich auf die begriffliche Inkonsistenz des von Twardella in Anschlag gebrachten Konzepts des Arbeitsbündnisses hinweisen.

I

PÄDAGOGISCHE PERMISSIVITÄT ALS DISTANZ

Ich stimme mit Twardella darin überein, dass die Suche nach einer pädagogisch-professionellen Handlungslogik darauf gerichtet sein muss, empirisch zu zeigen, dass die »ganze Person« des Lehrers in der pädagogischen Handlungssituation »gefordert« ist. Twardella fasst meine Position folgendermaßen zusammen: »die Lehrer hätten vielmehr konsequent und ausschließlich rollenförmig zu handeln« und der Lehrer »müsse es vermeiden, persönlich zu werden«.

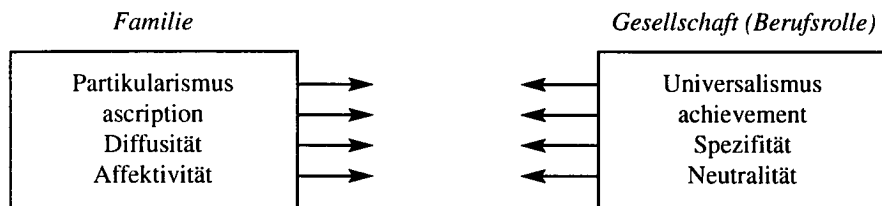
Hier bedarf es nun einiger Erläuterungen und begrifflicher Präzisierungen: worüber sprechen wir, wenn wir die Frage von »Rolle« und »ganzer Person« im Kontext pädagogischen Handelns in den Blick nehmen?

Ich will im Folgenden kurz den theoretischen Rahmen skizzieren, auf dessen Folie erst meine Kritik der Professionalisierungsannahme pädagogischen Handelns verständlich wird. Ich berufe mich dabei auf eine Reinterpretation der Parsons'schen *pattern variables*.² Interpretiert man dieses Begriffssystem als idealtypisches Modell zweier sich wechselseitig ausschließender Handlungsorientierungen, dann lassen sich darin schul-, familien- und professionalisierungstheoretische Elementarverortungen sehr einfach vornehmen.

Zunächst, und das ist wohl auch ihre entscheidende theoriestrategische Bedeutung, erlauben die *pattern variables* eine begriffliche Gegenüberstellung von Familie und Berufsrolle. Mit sehr einfachen Mitteln kann dieses begriffliche Instrumentarium die Autonomisierung und Ausdifferenzierung der modernen Familie und die dazu kehrseitige »Entfamilialisierung« der Berufsrolle in der modernen Gesellschaft benennen. Familie und Gesellschaft (Berufsrolle) werden antipodisch, begrifflich sich ausschließend theoretisch rekonstruiert. Abkürzend gesprochen: In der modernen Gesellschaft (und kennzeichnend für sie) sind spezifische und diffuse Sozialbeziehung als sich wechselseitig ausschließende, sich negierende Handlungssphären konstituiert.

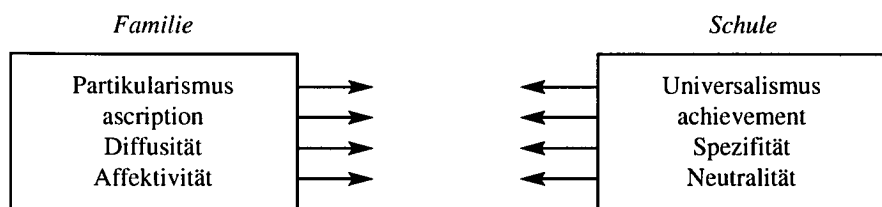
2 Zum Folgenden ausführlich: Wernet 2003, 57-103.

Moderne Gesellschaft



Mit diesem Begriffssystem ausgestattet wirft Parsons nun einen Blick auf die Schule der modernen Gesellschaft und kommt zu einem klaren und eindeutigen Befund. Die Schule institutionalisiert einen universalistisch-unpersönlichen, affektiv neutralen und achievement-orientierten Handlungsrahmen. Bei der Begründung dieses Befundes stützt sich Parsons auf einige wenige, elementare Strukturprinzipien der schulisch institutionalisierten Interaktion: Die Schule ist eine Stätte der systematischen Leistungsprämierung entlang undifferenzierter Kriterien. Darüber hinaus kennzeichnet sie sich durch Fachunterricht und durch einen systematischen Wechsel des Personals (Fachlehrerprinzip). Es ergibt sich dann folgendes Bild:

Moderne Gesellschaft



Welche (wechselnden) gesellschaftlichen Aufgaben Schule im konkreten Fall auch immer übernimmt und welche Zuständigkeiten wir auch immer an sie herantragen mögen; in ihrer Grundverfassung repräsentiert sie das »Beruf- und Fachmenschentum« und die damit korrespondierende Leistungsethik der modernen Gesellschaft.³ Ihre sozialisatorische Kernfunktion muss in der Herausbildung und Prämierung eines entsprechenden Habitus gesehen werden.

In diesem Zusammenhang ist auffällig, dass die Schule das universalistisch-unpersönliche, leistungsorientierte Handlungsmuster in überprägnanter Weise realisiert. Die Rigidität und Starrheit, die etwa im schulischen Zeitregime oder im formalisierten und hochfrequenten Prüfungswesen zum Ausdruck kommen, und deren »materiale Irrationalität« immer wieder zum Anlass einer Kritik der Institution wird, lassen sich so erklären. Auch und gerade im Vergleich zur Berufsrolle repräsentiert die schulische Handlungssituation den unpersönlichen Leistungsuniversalismus in gesteigerter und purifizierter Form.⁴

³ Im Sinne Webers »Geist des Kapitalismus«; vgl. Weber 1904/05.

⁴ Unter der Kapitelüberschrift »The Structure of the Elementary School Class« notiert Parsons: »The school situation is far more like a race in this respect than most role-performance situations.«, Parsons 1959, S. 134.

Auf der Folie einer so konzipierten Skizze einer Theorie der Schule der modernen Gesellschaft kann nun die Frage nach dem pädagogischen Handeln und der begrifflichen Lokalisierung des Lehrerhandelns neu aufgeworfen werden. Das führt zu einer Elementarbestimmung pädagogischen Handelns, die irritierende und interessante Folgeprobleme aufwirft:

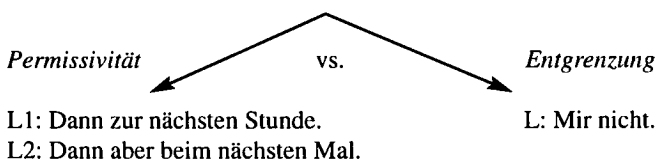
Die Elementarbestimmung ist folgende: Der Beruf des Lehrers muss begrifflich dort verortet werden, wo auch die Institution ihren Platz findet. Schulisch-pädagogisches Handeln muss dann darin bestehen, den schulischen Handlungsrahmen in der Unmittelbarkeit unterrichtlicher Interaktion wirklich werden zu lassen und ihn in Geltung zu setzen.

Diese Bestimmung stößt in drei Perspektiven auf Folgeprobleme bzw. Irritationen: (1) Zunächst ergibt sich ein theorieimmanentes Folgeproblem. Da wir es mit sozialisatorischer Interaktion zu tun haben, also mit dem Problem der Bildung eines noch nicht vorliegenden Habitus, ist in pädagogische Interaktion ein Anpassungsproblem eingeschrieben. Pädagogisches Handeln kann sich nicht darauf beschränken, den schulischen Handlungsrahmen zu repräsentieren; es muss diesen Rahmen konstitutiv gegenüber und angesichts von Anpassungsproblemen, Verletzungen oder Devianzen seitens der Schüler repräsentieren. Die Antwort, die ich bezüglich dieses Handlungsproblems vorschlage, lautet pädagogische Permissivität. Damit meine ich einen Modus der Aufrechterhaltung der Geltung des Handlungsrahmens, der die Devianz (die nicht gemachten Hausaufgaben usw.) als nicht interventionsbedürftige Ausnahme markiert. Die Kunst besteht darin, die Verletzung des Handlungsrahmens als kontingentes Ereignis zu interpretieren, das weder »Strafe« noch »Therapie« auf den Plan ruft. Pädagogische Permissivität verbleibt im Modus der spezifischen Sozialbeziehung.⁵

(2) Ein zweites Folgeproblem ergibt sich aus der empirischen Rekonstruktion pädagogischer Interaktion. Lehrern fällt es offensichtlich schwer, den schulischen Handlungsrahmen (permissiv) zu repräsentieren: wir müssen von einem systematisch diagnostizierbaren Habitus der pädagogischen Entgrenzung ausgehen. Der Entgrenzungsbefund ist deshalb auch wichtig und interessant, weil er regelmäßig als diffuse Entgrenzung rekonstruiert werden kann. Statt den universalistisch-unpersönlichen Handlungsrahmen permissiv zu federn, neigen Lehrer dazu, ihn im Modus einer personalisiert-diffusen Adressierung zu entgrenzen:

L. Hast Du die Hausaufgaben.

S: Nee, tut mir leid.



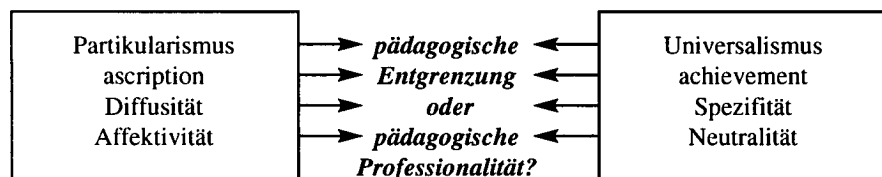
⁵ Das soll natürlich nicht heißen, dass Permissivität als solche in der diffusen Sozialbeziehung nicht anzutreffen wäre. Dort ist es aber, wenn ich das hier abkürzend postulieren darf, eine andere Permissivität.

(3) Das dritte Folgeproblem betrifft schließlich die Theorien professionalisierten pädagogischen Handelns. Die begriffliche Rekonstruktion pädagogischen Handelns, die ich vorschlage, steht in eigentümlichem Kontrast zu den einschlägigen, handlungslogisch-professionalisierungstheoretischen Modellen. Diese gehen davon aus, dass die Professionalität oder Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns darin liege, dass eine widersprüchliche Handlungsorientierung anzunehmen sei. Im Kontext der pattern variables heißt das: das professionelle, problemadäquate berufliche Handeln des Lehrers liegt genau dort, wo ich selbst die Logik der Entgrenzung vermute; nämlich zwischen den sich negierenden Handlungsorientierungen:

Moderne Gesellschaft

Familie

Schule (im Modus pädagogischer Permissivität)



Mein Vorschlag impliziert damit nicht nur eine bestimmte theoretische Rekonstruktion des Lehrerberufs, sondern auch eine bestimmte Kritik der Professionalisierungsannahme: ich vermute, dass die Professionalisierungsannahme das berufspraktisch diagnostizierbare Problem einer Entgrenzungsdisposition pädagogischen Handelns nicht nur nicht sieht, sondern, mehr noch, dieses Problem theoriesprachlich reproduziert. Wenn dem so wäre, dann würden die Theorien, die eine Professionalisierungsannahme auf der Basis eines Modells widersprüchlicher Handlungsanforderungen formulieren, nichts anderes als eine theoriesprachliche Verdopplung der pädagogischen »déformation professionnelle« darstellen.

Twardellas Zusammenfassung meiner Position bedarf also in mehreren Hinsichten der Korrektur:

- Ich schlage nicht vor, den Lehrer als »rollenförmig Handelnden« zu rekonstruieren, sondern ich schlage vor, sein berufliches Handlungsproblem in der »Aufrechterhaltung von Rollenförmigkeit« zu lokalisieren. »Pädagogische Permissivität« besteht nicht in »rollenförmigem Handeln«, sondern in der einseitigen Aufrechterhaltung von Rollenförmigkeit angesichts einer (diffusen) Abweichung.
- Ich argumentiere auf der Basis der Unterscheidung zwischen Institution und Interaktion; zwischen Schule und pädagogischem Handeln. Das unterschlägt Twardella. Er geht auf meine schul- und sozialisationstheoretischen Ausführungen nicht ein. Deshalb spielt für ihn auch der Entgrenzungsbefund keine Rolle. Denn dieser wird erst sichtbar als pädagogische Abweichung von dem schulisch institutionalisierten Handlungsrahmen.

- Twardella gibt meine Position als Sein-Sollens-Forderung wieder: der Lehrer hätte rollenförmig zu handeln und müsse es vermeiden, persönlich zu werden. Tatsächlich hat meine Position eine normative Implikation. Ich nehme in Anspruch, empirisch zeigen zu können, dass das »persönlich werden« des Lehrers zu inkonsistenten Adressierungen des Schülers führt. Ich schlage aber keine »Pädagogik der Permissivität« vor⁶, sondern eine Theorie pädagogischen Handelns als Theorie pädagogischer Permissivität.

II

LIES BITTE DEINE HAUSAUFGABEN VOR

Wie lässt sich folgender Interaktionsverlauf professionalisierungstheoretisch würdigen?

1/L: Lies bitte Deine Hausaufgaben vor.

1/S: Ich habe sie nicht gemacht.

2/L: Darf ich fragen, warum nicht?

2/S: Ich sehe nicht ein, wozu ich Dinge tun soll, die absolut wirklichkeitsfern sind und sowieso nie wieder gebraucht werden.

3/L: Dies ist keine Entschuldigung für die Nichterledigung der Hausaufgaben. Ich erwarte, sie in der nächsten Stunde zu sehen.

3/S: Aber ich kann mit dem Zeugs in meinem Leben nie wieder was anfangen.

4/L: Merkst Du nicht, dass diese Thematik nicht in den Unterricht passt? Wenn Du möchtest, können wir uns gerne nach der Stunde darüber unterhalten. Die Hausaufgaben holst Du bitte nach.

Auch hier will ich, bevor ich auf Twardellas Interpretation eingehe, kurz meine Sicht der Dinge darstellen. Der Lehrer steht hier einem Schüler gegenüber, der offensichtlich mit Anpassungsproblemen zu kämpfen hat. Schon die kommentarlose Antwort, ich habe sie nicht gemacht, stellt eine interaktionslogische Verletzung dar: eine trotzig-provokative Bekundung der Nichterledigung einer Verpflichtung.⁷ Wohlbemerkt: Nicht die Nichterledigung der Hausaufgaben als solche, sondern die Art und Weise der Äußerung stiftet ein Interaktionsproblem. Dieses Problem reproduziert sich in einer »hilflosen Rebellion«. Die Fundamentalkritik der Hausaufgaben erweist sich bei näherem Hinsehen als trotzige Mobilisierung von Klischees; also nicht als Mobilisierung von »guten Gründen«, an die ein Diskurs anschließen könnte.⁸

Auf der Seite des Lehrers könnte der Interaktionsverlauf als »Ringens um Distanz« charakterisiert werden. Wir finden einerseits deutliche Entgrenzungstendenzen. Diese sind besonders leicht den Sprechakten »wenn ich fragen darf« und »merkst Du nicht«

6 Diese Formulierung benutzt Twardella mehrfach, in meinem Buch findet sich eine solche Formulierung nicht.

7 Statt: Ich bin nicht dazu gekommen; oder: Ich bin mit der Aufgabe nicht klargekommen usw.

8 – Diskussion über den Sinn und Zweck der Hausaufgaben« einzulassen. Er übersieht dabei, dass der Schüler keine Gründe nennt, sondern lediglich ein polemisches Urteil ausspricht (absolut wirklichkeitsfern; nie wieder gebraucht werden).

zu entnehmen. Hier handelt der Lehrer, wenn man so will, als »ganze Person«. Die Ebene einer sachlich-kooperativen Auseinandersetzung wird damit verlassen; der Lehrer begibt sich auf die »Beziehungsebene«. Das kann durch ein einfaches Gedankenexperiment verdeutlicht werden. Man braucht nur die beiden Polemiken (wenn ich fragen darf bzw. merkst Du nicht) zu streichen, um sich in einer anderen Welt der pädagogischen Intervention zu befinden: einer sachlich-distanzierten.

Gegen diese Entgrenzungstendenzen gelingt dem Lehrer aber eine Versachlichung des Beziehungsproblems. Das lässt sich besonders gut an dem abschließenden Sprechakt veranschaulichen.

»Merkst du nicht, dass diese Thematik nicht in den Unterricht passt? Wenn du möchtest, können wir uns gerne nach der Stunde darüber unterhalten. Die Hausaufgaben holst du bitte nach.«

Ich sehe in diesem Sprechakt des Lehrers ein Paradebeispiel für das unterrichtliche Setting einer universalistisch unpersönlichen, thematisch-spezifischen, leistungsorientierten Handlungspraxis und für die Kunst pädagogischer Permissivität. Das Thema, das der Schüler vorbringt, wird als »nicht in den Unterricht passend« zurückgewiesen, die Leistungsorientierung wird aufrecht erhalten (Die Hausaufgaben holst du bitte nach). Die Permissivität zeigt sich darin, dass das Nichtvorliegen der Hausaufgaben, um die es geht und die Weigerung des Schülers, seine Verpflichtung anzuerkennen, »folgenlos« bleibt.

Dazwischen findet sich das interessante Angebot: Wenn du möchtest, können wir uns gerne nach der Stunde darüber unterhalten. Der Sprechakt bedeutet, dass das Thema, das nicht in den Unterricht passt, durchaus als diskurswürdig anerkannt wird; nicht aber in der unterrichtlichen Situation. Das Thema, das nicht passt, betrifft die Meinung des Schülers, die Hausaufgaben, die er nicht gemacht hat, seien »absolut wirklichkeitsfern« und er könne in seinem Leben »nie wieder was damit anfangen«.

Damit ist dem Lehrer eine wirkliche Problemlösung gelungen: er hat nämlich das (pseudo-) diskursive Anliegen des Schülers ernst genommen (das betrifft die Diskurswürdigkeit des Themas), ohne die Prämissen des unterrichtlichen Settings zu verlassen. Die dort institutionalisierten Obligationen stehen nicht zur Disposition.⁹ Er bedient sich dabei eines »Tricks«. Er bietet an, dass das »unpassende« Thema »nach der Stunde« besprochen werden könne.

Nun zu Twardellas Interpretation:

Twardella meint, der Interaktionsverlauf zeige in »wünschenswerter Deutlichkeit«, dass die »ganze Person« des Lehrers gefordert sei und mithin eine pädagogische professionalisierte Intervention vorliege. Auch Twardella betont die Bedeutung des letzten Sprechakts des Lehrers. Allerdings verleiht er seiner Interpretation eine völlig andere Richtung:

Ich zitiere: »Da die Begründung des Schülers für seine ›Arbeitsverweigerung‹ an

⁹ Etwas ganz anders ist es natürlich, materiale Aspekte der Obligation zu kritisieren. Das aber gerade macht der Schüler nicht. Seine Kritik, das übersieht Twardella, kann nicht als material begründet angesehen werden.

die Basis des Unterrichts rührte, insofern sie tendenziell das Arbeitsbündnis mit dem Lehrer in Frage stellte, ließ es sich nur durch die Bereitschaft des Lehrers, persönlich für den Sinn der gestellten Aufgabe einzustehen, »retten«. Genauer gesagt, es genügte, dass der Lehrer seine prinzipielle Bereitschaft signalisierte, sich persönlich mit den individuellen Problemen des Schülers auseinander zu setzen.« Dazu ist in Fußnote 9 notiert. »Das »Persönliche« wird dadurch markiert bzw. hervorgehoben, dass der Lehrer die Begründung gewissermaßen in seine »Freizeit« verlegt, in die Zeit nach dem Unterricht, in der er nicht mehr »im Dienst« ist.«

Twardella macht das »Persönliche« dieses Vorschlags daran fest, dass der Lehrer den angebotenen Diskurs »gewissermaßen in seine »Freizeit« verlege, »in der er nicht mehr »im Dienst« ist«. Ich sehe meine Interpretation von diesen Bemerkungen unterstützt. »Nach der Stunde« ist für den Lehrer nach Twardella »Freizeit« und »außer Dienst« und dort ist zugleich der Sitz des »Persönlichen«. Nehmen wir diese Bemerkung ernst, dann heißt das: (1) Die Stätte pädagogischer Interaktion ist der Unterricht (»Dienst«); (2) »Persönliches« hat dort keinen Platz (»nach der Stunde«); (3) die Stätte des »Persönlichen« ist vielmehr die »Freizeit«. Diese Aussagen stehen in völliger Übereinstimmung zu meiner Interpretation und ihren schul- und professionalisierungstheoretischen Folgerungen. Der im Unterricht erfolgende Verweis auf einen außerunterrichtlichen Ort stellt gerade nicht eine diffuse Ausweitung der unterrichtlichen Praxis dar, sondern sichert deren Spezifität.

Aber spricht hier nicht dennoch eine »ganze Person«, die dem Schüler vorschlägt, sich »nach der Stunde« zu unterhalten und die ihm eine »persönliche« Auseinandersetzung mit den »individuellen Problemen des Schülers« anbietet?

Twardellas Sichtweise kann ich insofern teilen, als es sich bei der Reaktion des Lehrers nicht um eine mechanistische, roboterhafte Antwort auf das Verhalten des Schülers handelt. Und insofern finden sich in der Interaktion auch diffuse Momente. Aber was heißt das? Wollen wir immer dann, wenn diffuse Momente in eine spezifische Sozialbeziehung eingehen, von Professionalisierung sprechen? Hier lohnt ein Blick auf das »burden-of-proof«-Argument Parsons (vgl. Parsons 1951). Dieses besagt, dass die Geltung einer beispielsweise universalistischen Orientierung nicht darin besteht, Partikularismen nicht zuzulassen. Die Geltung des Universalismus stellt sich nicht durch die Abwesenheit von Partikularismen her, sondern durch die »Begründungslast«, die ihnen durch den Universalismus auferlegt ist. Wenn etwa eine Personalentscheidung nach allgemeinen Kriterien zu fällen ist, dann heißt das, dass etwaige persönliche Motive – Sympathien, Freundschaften, usw. – nicht gegen die universalistischen Prinzipien entscheidungsleitend sein dürfen. Der Universalismus erweist sich also nicht an dem Fehlen persönlicher Motive, sondern an der Unterordnung und Zurückstellung dieser Motive.

Dieser Hinweis scheint mir deshalb wichtig, weil er zeigt, dass der bloße Verweis auf das Vorliegen diffuser oder »persönlicher Motive nicht weiterführt. Im Gegenteil:

10 Aus sozialisationstheoretischer Perspektive muss sogar davon ausgegangen werden, dass mit diffusen Elemente in besonderer Weise zu rechnen ist. Der Begriff der Sozialisation taucht bei Twardella aber erst gar nicht auf.

dieser Hinweis als solcher ist trivial. Auf den Lehrerberuf angewendet heißt das wiederum: dass wir in der Lehrer-Schüler-Interaktion diffuse oder persönliche Elemente finden, ist weder überraschend noch für sich genommen aussagekräftig.¹⁰ Vielmehr kommt es darauf an, welchen Stellenwert diese Motive in der Logik der Lehrer-Schüler-Interaktion erhalten. Natürlich stehen sich dort auch (»ganze«) Personen – fast möchte man sagen: ganz viele ganze Personen – gegenüber.

Tatsächlich ist dem Lehrer eine Problemlösung gelungen, die keine technische ist. Deshalb ist es gerechtfertigt, sie als Beispiel einer pädagogischen Kunst anzusehen. Es ist aber die Kunst pädagogischer Permissivität, die Kunst der Aufrechterhaltung der Geltung des universalistisch-unpersönlichen Handlungsrahmens, die uns der Lehrer hier exemplarisch vor Augen führt und nicht etwa die Kunst, in einer widersprüchlichen Einheit zwischen spezifischer und diffuser Sozialbeziehung zu vermitteln.

Die Frage, die Twardella im Titel seines Beitrags stellt: »Rollenförmig oder »ganze Person«, geht insofern an meinem Theorievorschlag vorbei. Es ging mir gar nicht darum, den Lehrerberuf zur Rolle zurecht zu stützen, sondern es ging mir darum, ihn genuin als Experten der Aufrechterhaltung von Rollenförmigkeit zu rekonstruieren. Und genau das gelingt dem Lehrer in dem Interaktionsbeispiel.

Besonders beeindruckend an Twardellas Argumentation scheint mir die Bereitschaft zu sein, für das Modell der »ganzen Person« theoriesprachlich jedwedes Opfer in Kauf zu nehmen. Wenn es sein muss, ist sogar das »außerdienstliche« und »freizeitliche«¹¹ Gespräch mit dem Schüler gut genug, um das »Persönliche« der Lehrer-Schüler-Beziehung als Bestätigung der Professionalisierungsannahme heranzuziehen. Er ist auch dazu bereit, das Angebot des Lehrers, »sich nach der Stunde darüber zu unterhalten«, gleichzusetzen mit der prinzipiellen Bereitschaft, »sich persönlich mit den individuellen Problemen des Schülers auseinander zu setzen«. Dabei referiert doch die in Aussicht gestellte Unterhaltung auf einen klaren, sachlichen Gegenstand: die Frage der utilitaristischen Legitimität der Hausaufgaben. Die Professionalisierungsindikation scheint eher dem Wunsch¹², denn der Wirklichkeit zu folgen: Wenn schon die »ganze Person« des Lehrers nicht im Unterricht ausfindig zu machen ist, dann vielleicht außerunterrichtlich. Und wenn dort ein Lehrer-Schüler-Gespräch stattfindet, so möge es doch, auch wenn es als ein sachliches angekündigt ist, ein persönliches sein.¹³

11 Dass Twardella das »nach der Stunde« als »Freizeit« und »außer Dienst« qualifiziert, halte ich für bemerkenswert. Er kann sich dabei ja nicht auf die dienstrechtliche Situation des Lehrers berufen. Aber natürlich weiß er, dass es aussichtslos wäre, eine pädagogische Handlungstheorie des Lehrerberufs konsequent außerhalb des Unterrichts anzusiedeln.

12 Eigentümlicher Weise behauptet Twardella ja auch an zwei Stellen, der Interaktionsverlauf belege in »wünschenswerter Deutlichkeit« die Professionalisierungsthese. Wieso wünschenswert?

13 Ganz ähnlich verfährt Hans-Josef Wagner: Wenn die Schülerin Sabine in einem Interview einen »guten Lehrer« damit charakterisiert, dass er »irgendwie auch nett sein« muss »[...] und dass er halt auch Verständnis hat, wenn man jetzt mal, weiß ich, ein Tag nich so gut mitmacht oder so«, dann mutmaßt Wagner: »Sabine schreibt dem Lehrer auch wohl therapeutische Funktion zu.« (Wagner 1998, S. 130 f.) M.E. reklamiert Sabine hier eindeutig die Haltung pädagogischer Permissivität. Das gilt auch und vielleicht besonders dann, wenn Wagners Vermutung, »ein Tag« stünde für »die Tage« (Menstruation), richtig ist.

III ZUM ARBEITSBÜNDNIS

Twardella begründet die Professionalität des Lehrers mit der Aufrechterhaltung eines Arbeitsbündnisses: »Es wird sich zeigen [...], dass pädagogisches Handeln nicht auf rollenförmiges Handeln beschränkt werden kann, vielmehr der Lehrer auch als ganze Person gefordert ist und zwar insbesondere dann, wenn es gilt, das Arbeitsbündnis zwischen ihm und dem Schüler, welches das Fundament der pädagogischen Praxis ist, einzurichten bzw. zu sichern und am Leben zu halten.« Damit will er sich gleichzeitig gegen eine Formulierung von mir wenden, der Lehrer könne die Kooperativität der Schüler nicht erzeugen, sondern müsse sie voraussetzen.

Wenn ich Twardella richtig verstehe, dann sieht er den Lehrer als Experten der Bearbeitung von Problemen der Kooperativität. Einer solchen Sichtweise kann ich mich anschließen. Als Statthalter des universalistisch-unpersönlichen Handlungsrahmens muss er sozialisatorisch bedingte Anpassungsprobleme bearbeiten. Ein solches Anpassungsproblem haben wir in dem Interaktionsbeispiel vorliegen und der Begriff der pädagogischen Permissivität will, wie schon ausgeführt, den Modus der Bearbeitung des Problems kenntlich machen: einseitige Aufrechterhaltung des schulischen Leistungsuniversalismus angesichts seiner Verletzung.

Der elementare Modus der permissiven Bearbeitung des Kooperationsproblems besteht darin, die Verletzung der Kooperation als situative oder kontingente Verletzung anzusehen¹⁴. Die Aufforderung: die Hausaufgaben holst Du bitte nach, unterstellt ja, dass der Schüler grundsätzlich kooperationsbereit ist. Genau in diesem Sinne habe ich davon gesprochen, dass pädagogische Permissivität Kooperativität voraussetzt. Ich wollte damit auch und vor allem auf die begrenzte Zuständigkeit und Reichweite pädagogischer Intervention hinweisen. Welche Motiv- oder Problemkonstellation der Handlungsweise des Schülers in unserem Interaktionsbeispiel auch immer zu Grunde liegen mag; in einem ursächlichen Sinne kann der Lehrer sie gar nicht bearbeiten. Und er kann auch nicht den schulischen Handlungsrahmen nachhaltig suspendieren. Er kann dem Schüler lediglich eine weitere Chance »gewähren«. Um es etwas pathetisch zu formulieren: gegenüber dem »6, setzen«¹⁵ ist das viel; einer »entgrenzenden« Zuständigkeitsphantasie pädagogischer Intervention ist das natürlich zu wenig.

An der damit einhergehenden Begrenzung ist Twardella nicht gelegen. Er wünscht eine Ausdehnung der Zuständigkeit. Um diese zu begründen, mobilisiert er den Begriff des Arbeitsbündnisses. Dieser Begriff charakterisiert die reziproke und komplementäre Beziehungsrelation von Arzt und Patient in der Situation der psychoanalytischen Therapie. Statt aber die Implikationen dieses Begriffs zu klären, nimmt Twardella einfach eine Setzung vor: die Kooperation zwischen Lehrer und Schüler

¹⁴ Genau damit verbindet Sabine einen »guten Lehrer«. Siehe vorangegangene Fußnote.

¹⁵ – oder zu anderen Sanktionsmitteln greifen«. Eine Vermeidung pädagogischer Entgrenzung bestünde darin, Noten nicht als Sanktionsmittel zu missbrauchen (sie sind nämlich als Mittel der Leistungsfeststellung institutionell vorgesehen); und pädagogische Permissivität eröffnet die Handlungsoption, situativ auf Sanktionierung zu verzichten.

sei ein Arbeitsbündnis.¹⁶ Aber zu welchem Zweck? Das therapeutische Arbeitsbündnis dient der Gesundung des Patienten; der Wiedergewinnung seiner Integrität. Welchem Ziel dient das pädagogische Arbeitsbündnis? Schauen wir noch einmal auf Twardellas Formulierung: »[...] insbesondere dann, wenn es gilt, das Arbeitsbündnis zwischen ihm und dem Schüler, welches das Fundament der pädagogischen Praxis ist, einzurichten bzw. zu sichern und am Leben zu halten«. Das pädagogische Arbeitsbündnis dient, so müssen die Ausführungen Twardellas verstanden werden, sich selbst. Es liefert nicht den Modus einer professionellen Problemlösungspraxis, sondern wird nun selbst zum Gegenstand einer professionellen Kunst. Das pädagogische Arbeitsbündnis wird nicht als Mittel der Problembearbeitung eingeführt, sondern als zu bearbeitendes Problem: es will eingerichtet, gesichert und am Leben gehalten, »gekittet« werden. Dabei soll die Fragilität des Arbeitsbündnisses, die ja erst die »ganze Person des Lehrers fordert«, zugleich das »Fundament« pädagogischer Praxis sein; dem stolzen Bauwerk der pädagogischen Professionalität eine sichere Grundlage bieten. Die begriffliche Inkonsistenz bedarf keiner weiteren Ausführung.

IV VERDOPPLUNG

Aus der Perspektive meines Theorieverschlags ergibt sich eine eigentümliche Sicht auf Twardellas Kritik. Einerseits will diese Kritik von zentralen Dimensionen des Kritisierten nichts wissen: die These einer empirisch rekonstruierbaren Tendenz der Entgrenzung findet ebensowenig Erwähnung, wie die schultheoretische Lokalisierung pädagogischen Handelns als eine gesellschaftlich reproduktive berufliche Zuständigkeit.¹⁷ Beides scheint gleichermaßen »unangenehm« zu sein; so sehr, dass es lieber gar nicht ausgesprochen wird; nicht einmal, um es zu kritisieren. Damit aber geraten die begrenzten Möglichkeiten pädagogischer Intervention genauso aus dem Blick wie die damit einhergehenden Problemstrukturen pädagogischer Interaktion. Die berufspraktischen Probleme des Lehrerberufs sind nicht der Rede wert. Dem steht die eine unerschütterliche Entschlossenheit gegenüber, den Lehrerberuf mit der Professionalisierungsannahme aufzuwerten. Die intendierte Aufwertung benötigt aber selbst ein Entgrenzungsmotiv. Twardella muss die Zuständigkeit des Lehrers auf die ganze Person ausgedehnen, weil er einzig darin die Möglichkeit sieht, den Beruf zu »enttrivialisieren«.

Aus der Perspektive, die ich vorschlage, handelt es sich dabei nicht einfach nur um eine theoretisch frag- und kritikwürdige Position, sondern um eine eigentümliche

16 Twardella ist mit der Bedeutung der Konzeption des Arbeitsbündnisses im Kontext der psychoanalytischen Therapie vertraut. Gerade Oevermann, auf den Twardella sich beruft, ist ja die professionalisierungstheoretische Interpretation des Arbeitsbündnisses zu verdanken.

17 Mit der reproduktiven Berufslogik meine ich übrigens nicht die Reproduktion des sozialen Status der Herkunftsfamilie, sondern die sozialisatorische Repräsentation des unpersönlichen Leistungsuniversalismus. Während die sozialstrukturelle Reproduktion ein Dauerthema der Forschung darstellt und deren Ergebnisse immer wieder mit zur Schau gestellter Entrüstung kommentiert werden, findet das Thema der Reproduktion eines gesellschaftlichen Leistungshabitus keine schultheoretische Aufmerksamkeit. Auch die Professionalisierungstheorie will davon nichts wissen.

Verdopplung des pädagogischen Entgrenzungshabitus. Das »Zuviel« an Diffusität, das wir regelmäßig in unterrichtlicher Interaktion rekonstruieren können, erhält von Twardella den professionalisierungstheoretischen Ritterschlag. Das aber ist objektiv zynisch gegenüber den wirklichen Problemen und Nöten des Lehrerberufs. Man darf wohl davon ausgehen, dass Twardellas Argumentation auch von dem Willen getragen ist, dem Lehrerberuf theoriesprachlichen Beistand zu leisten. Der Beistand aber besteht in der Bekräftigung eines inadäquaten, nicht konsistent einzulösenden Bildes vom Lehrerberuf.

LITERATUR:

- Oevermann, Ulrich: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, in: Combe/Helsper (Hrsg.) 1996, S. 70-182.
- Parsons, Talcott : The Social System, London 1951.
- Parsons, Talcott : The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society (1959), in: Ders.: Social Structure and Personality, Glencoe 1964, S. 129 – 154.
- Wagner, Hans-Josef: Eine Theorie pädagogischer Professionalität, Weinheim 1998.
- Weber, Max: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus (1904/05), in: Ders.: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I, Tübingen 1920, S. 1 - 206.
- Wernet, Andreas: »Wann geben Sie uns die Klassenarbeiten wieder?« Eine Fallrekonstruktion in der Lehrerbildung, in: Klaus Kraimer (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion, Frankfurt/M 2000.
- Wernet, Andreas: Pädagogische Permissivität: Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage, Opladen 2003.